

htm

Legislação régia: digitalização da coleção de legislação portuguesa desde 1603 a 1910. In Assembleia da República. Consultado a 25 de agosto de 2012, em <http://legislacaoegia.parlamento.pt/Pesquisa/Default.aspx?ts=1>

Sistema de Informação para o Património Arquitectónico (SIPA). In Instituto de Habitação e da Reabilitação Urbana, I.P. Consultado em agosto de 2012, em http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SitePageContents.aspx?id=8937d1d0-e95b-40aa9f23-c2aea86119b4

Fontes Documentais

Arquivo Nacional da Torre do Tombo [ANTT] Escolas Normais. Calvário e Marvila. 1861-1882. Lisboa. Ministério do Reino. Direção Geral de Instrução Pública. Maços 4210 a 4223.

Escola Superior de Educação de Lisboa-Arquivo Histórico [ESELX-AH]. (1919-

1920). Atas da Comissão Instaladora e do Conselho Escolar. Lisboa. Escola Normal Primária de Lisboa [ENPL].

[ESELX-AH]. (1918-1919) Actas das reuniões da Comissão Instaladora e do Conselho de Instrução. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1920) Actas de exames de admissão. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1915-1926) Actas do Conselho Escolar. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1921-1923). Actas do Conselho Pedagógico. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1901-1904). Actas dos exames finais do 2º e 3º ano. Lisboa. Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo feminino [ENPL-SF].

[ESELX-AH]. (1905-1919). Actas dos exames finais das alunas da 3ª classe e das alunas do Instituto D. Afonso. Lisboa. [ENPL-SF].

[ESELX-AH]. (1895-1919). Autos de posses de diretores,

professores, professoras e empregados. Lisboa. [ENPL-SF].

[ESELX-AH]. (1918-1930). Autos de posses de diretores e professores da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1919-1925). Autos de posses dos professores das Escolas Anexas da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1906-1910 e 1914-1920) Copiador de correspondência expedida. Lisboa. [ENPLSF].

[ESELX-AH]. (1882-1887). Copiador de correspondência expedida. Lisboa. Escola Normal primária de Lisboa, para o sexo masculino. [ENPL-SM]

[ESELX-AH]. (1907-1926). Copiador de correspondência recebida. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1882-1894). Copiador de correspondência

recebida. Lisboa. [ENPL-SM].

[ESELX-AH]. (1882-1906). Copiador de correspondência recebida e expedida. Lisboa. [ENPLSF].

[ESELX-AH]. (1895-1915). Livro de actas do Conselho Escolar. Lisboa. [ENPL-SM].

[ESELX-AH]. (1864-1866). Livro de actas do Conselho Escolar. Lisboa. [ENPL-SM].

[ESELX-AH]. (1920-1929). Livro de posses dos professores efetivos. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1864-1869). Ordens de Direção. Lisboa. [ENPL-SM].

Regulamentos

Regulamento da Escola Normal Primária Para o Sexo Feminino do Districto de Lisboa (1863). Lisboa: Imprensa Nacional.

Regulamento Interno da Escola Normal Primária de Lisboa. (1920). Decreto nº 6351 de 16 de Janeiro de 1920. Lisboa: Imprensa Nacional.

A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA DURANTE O ESTADO NOVO: ATORES, CURRÍCULO, PEDAGOGIA¹

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
japintassilgo@ie.ulisboa.pt

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe-se analisar o pensamento educativo de alguns dos principais professores de pedagogia e de didática da Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o período do Estado Novo. Procuraremos, em particular, refletir sobre a forma como esses professores interpretaram a tradição da “escola ativa”, que procuram corporizar, conjugando-a com as ideias conservadoras e de inspiração católica que, na maior parte dos casos, guia o seu pensamento num contexto muito particular, o do regime autoritário criado por Salazar.

A antiga Escola Normal Primária de Lisboa, como as suas congéneres, viu a sua designação alterada para Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1930, ainda durante a Ditadura Militar que antecedeu o Estado Novo. No entanto, a preservação do espírito republicano nestas instituições, e a permanência dos professores que de alguma maneira o personificavam, conduziu o ministro Carneiro Pacheco, em 1936, a uma opção mais radical, a suspensão das matrículas o que, na prática, ditou um encerramento, ainda que provisório, dessas escolas. Reformadas em 1942, e dotadas de novos programas em 1943, as Escolas do Magistério Primário reabriram as suas portas já mais adaptadas, em termos políticos e pedagógicos, aos novos tempos conservadores que então se viviam.

O curso estava organizado em quatro semestres, sendo o último dedicado ao estágio, antecedido em cada um dos semestres anteriores por um espaço curricular dedicado à prática pedagógica, uma componente de resto bastante valorizada. Entre as disciplinas que aqui mais nos importam, a Pedagogia e Didática Geral surgia no 1.º semestre, com 5 horas, aparecendo a Didática Especial no 2.º e no 3.º semestres com 6h em cada um desses momentos. Ambas constituíam duas áreas bastante

¹ Este texto retoma, condensa e, em alguns casos, aprofunda as ideias apresentadas nos seguintes três textos: Pintassilgo (2016); Pintassilgo & Pedro (2012^a); Pintassilgo & Pedro (2012c).

prestigiadas do currículo, devendo a primeira delas ser assegurada pelos diretores das escolas.

A reformulação curricular e programática de 1960, que esteve vigente até à Revolução do 25 de Abril de 1974, introduziu alterações de pormenor no plano de estudos, designadamente a integração da História da Educação na Pedagogia e Didática Geral, disciplina que possuía um total de 10 horas distribuídas pelos 4 semestres, e o desdobramento da Didática Especial em duas disciplinas, Didática Especial do Grupo A (Língua Portuguesa, História e Desenho) e Didática Especial do Grupo B (Aritmética e Geometria, Ciências Geográfico-naturais e Trabalhos Manuais), cada uma delas com 9 horas distribuídas pelos 4 semestres (Pintassilgo, 2012b; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

No caso da Escola do Magistério Primário de Lisboa, o diretor por todo este período e, por inerência, professor de Pedagogia e Didática Geral foi Octávio Neves Dordonnat (1912-1999), licenciado em Germânicas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e professor do ensino secundário. Ao contrário de outros professores da escola, Dordonnat não chegou a elaborar um manual de apoio às disciplinas que lecionava (em que também se incluía a Psicologia aplicada à Educação), tendo adotado, no caso da disciplina de Pedagogia e Didática Geral, o compêndio publicado por Francisco de Sousa Loureiro, professor e diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, intitulado Lições de Pedagogia e Didática Geral (1950). Durante a permanência à frente da Escola do Magistério, Dordonnat dirigiu as revistas Educação e Magistério, publicações criadas por professores e alunos da escola, nas quais também insere artigos seus, tendo ainda colaborado em outros órgãos da imprensa de educação e ensino, designadamente o Boletim do Sindicato Nacional dos Professores, O Educador, Escola Portuguesa e Liceus de Portugal (Nóvoa, 2003).

Orbelino Geraldes Ferreira (1914-1965) fez a sua formação profissional na Escola Normal Primária de Coimbra, tendo sido professor do ensino primário, formador de professores, autor de manuais, tanto para o ensino primário como para as escolas normais, e publicista. Entrou para a Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1943 como professor das disciplinas de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares, aí tendo ficado até 1958, ano em que é transferido, por motivos disciplinares, para a Escola do Magistério Primário de Vila Real. Podemos destacar, de entre a sua vasta produção, as Notas de didática especial (em colaboração com José Maria Gaspar, professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra), de 1944, Legislação e administração escolares (igualmente em colaboração com José Maria Gaspar), de 1945, e Didática prática de 1953. Todas elas foram utilizadas como compêndios na Escola onde lecionava. Além das obras atrás referidas, foi autor de outros livros sobre temas educativos, como Tradição pedagógica portuguesa (1952) e Brasil Pedagógico (1953), tendo ainda colaborado, como articulista, em

revistas como Educação e O Educador. Fora do âmbito estritamente pedagógico, dirigiu a publicação de um guia turístico, Portugal é assim!... Álbum turístico de Portugal Inteiro (1949), Badaladas (por Deus, pela Pátria...) (1957), originalmente uma comunicação apresentada ao II Congresso da Mocidade Portuguesa (Lisboa, 1956). Ainda no terreno político foi coautor de Braseiro da morte (diário dos primeiros 150 dias do terrorismo nas terras de Angola) (1963), onde o radicalismo das suas posições em defesa do colonialismo fica claro (Nóvoa, 2003).

José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017) entrou para a Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1958, passando a assegurar as disciplinas antes lecionadas por Orbelino Geraldes Ferreira. Ainda que tenham existido outras professoras, torna-se, nesta fase, a grande referência do ensino da Didática Especial na instituição. Formado pela Escola do Magistério Primário de Coimbra, Moreirinhas Pinheiro exerceu as funções de professor do ensino primário até ao referido ano de 1958. Chegou a ser, embora por um curto período, entre 1976 e 1977, Diretor da Escola. Entre as suas obras podemos destacar: Introdução ao estudo da Didática Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário (1.ª ed., de 1960), No centenário de Ovídio Decroly (1971), A lição de geografia no método Decroly (1973), Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e alguns dos seus mestres (1976), Do ensino normal na cidade de Lisboa: 1860-1960 (1990), Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1996). Publicou também artigos em diversas revistas ligadas à temática da educação, tais como Escola Portuguesa, Magistério ou Escola Democrática. Teve, na última fase da sua trajetória, um importante papel na salvaguarda do arquivo e da(s) memória(s) da instituição.

A ADESÃO AO REGIME AUTORITÁRIO E AOS VALORES DO SALAZARISMO

Um dos traços mais marcantes da obra de Francisco de Sousa Loureiro, o autor utilizado por Octávio Dordonnat nas suas aulas, é a sua adesão clara aos valores do salazarismo. Segundo ele, a formação dos alunos deve ser orientada “por princípios ou valores ideológicos como Deus, Pátria e Família” (Loureiro, 1950, p. 12), numa referência explícita à celebrada “trilogia da educação nacional” presente no mais emblemático dos quadros de “A lição de Salazar”. Ao falar da Mocidade Portuguesa e do seu contributo para o fomento da educação física e do espírito de sacrifício entre os jovens, o mesmo autor considera ser “digna do maior louvor a ação desenvolvida pelo Estado Novo nesta matéria” (Loureiro, 1950, p. 13). Fazendo apelo à identidade nacional, defende que todos os portugueses, “daquém, ou dalém mar”, “deverão sair da «sagrada oficina das almas» sempre e só portugueses duma só fé” (Loureiro, 1950, p. 42), numa alu-

são à conhecida analogia cunhada por Salazar. Noutra momento, referindo-se ao próprio ditador, aponta “o exemplo de Salazar [como sendo] dos que mais profundamente pode ilustrar a Pedagogia” (Loureiro, 1950, p. 45). Finalmente, lembrando outra das grandes referências do regime, proclama que “o Estado tem o direito de, através da Escola, criar no aluno o sentimento da unidade imperial” (Loureiro, 1950, p. 149). Não obstante estarmos perante um compêndio de pedagogia e didática geral, e da retórica técnico-científica que o caracteriza, o discurso político-ideológico é uma constante, o que resulta, provavelmente, da consciência de que ele se destina à formação dos futuros educadores do povo. Procura-se, assim, assegurar, à partida, a sua adesão aos valores do regime, até porque o professor surge apresentado como “um exemplo, um modelo vivo da mais pura moralidade” (Loureiro, 1950, p. 16), lugar-comum habitual em discursos de sentidos diferentes sobre a profissão.

A dimensão ideológica está, igualmente, muito presente no manual de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldes Ferreira, utilizado por este último na escola de Lisboa. Pegando no exemplo do ensino da geografia e da história, cuja articulação é defendida, um elemento central, em ambas as disciplinas, é a assunção da finalidade nacionalista e imperial do respetivo ensino. Fórmulas usadas na propaganda salazarista, como “Portugal não é um país pequeno” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 297), encontram-se espalhadas pelo manual. As referências à Pátria e ao Império são uma constante: “[O ensino da Geografia] pretende, antes de mais, que saibam ver neles [mapas] a grandeza lisonjeira dum Império que é nosso há 500 anos” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 302); “Formar portugueses, bons patriotas, eis o objetivo do ensino da História de Portugal” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 355). É clara a defesa de centralidade da “educação espiritual” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 390). É, mesmo, assumido um certo alinhamento político, ao defender-se a “escola nacionalista” contra o “internacionalismo pedagógico” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 345).

Nessa ótica, o professor deve ser funcional em relação ao Estado, deve servi-lo sem reservas. Os exemplos são muitos. Em relação ao cumprimento estrito dos programas, os autores sentenciam: “Não discutimos o programa: cumpro-lo” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 288). Ao professor, funcionário (e servo) do Estado, recomenda-se, a este respeito, prudência, disciplina e respeito pela hierarquia: “De passagem se frisa, contudo, que não deve ser o professor oficial a discordar. Uma boa disciplina de funcionário impõe-lhe o dever de servir o Estado (que lhe paga) como ele quer ser servido” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 349). Para além da eficiência didática, impõe-se uma adesão clara ao regime: “Para isso necessita o professor tanto de saber Didática como de ter convicções” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 302).

Pensando especificamente no caso de Orbelino Geraldes Ferreira, a sua adesão à ideologia e aos valores do salazarismo, bem como a sua

militância intelectual em prol do Estado Novo, são dados incontornáveis do seu percurso biográfico e estão presentes na sua vasta obra. As convicções católicas estão, igualmente, muito presentes em todas as suas publicações, inclusive as de natureza mais técnica, impregnando os seus discursos. As conceções pedagógicas e didáticas são, pois, indissociáveis da sua inspiração axiológica e do seu posicionamento político. Esse facto não deixa de marcar presença no compêndio *Didática Prática* que escreveu como autor único. No prefácio que antecede a obra, Orbelino Ferreira diz o seguinte:

Mas não podemos deixar de referir a preocupação que nos animou de colher as melhores abonações nos pedagogos e didatas que mais defendem a espiritualidade educativa que se impõe insuflar na «escola nova» do resgate, honrando a Deus, à Pátria e à tradição lusíada, a única trilogia que nos parece aceitável, pela grandeza que encerra como fim e destino da Nação Portuguesa [...]. Fizemos, portanto, um livro de «Didática Prática», profundamente cristão, de teorias arejadas, num vasto programa em que cada qual pode colher a cultura necessária para beneficiar a sua técnica, qualquer que ela seja, que as técnicas são pessoais e intransmissíveis. (Ferreira, 1953, p. 8)

Assumindo, como veremos, a herança de uma certa Escola Nova, a que está mais próxima da “espiritualidade educativa” a que se refere, Orbelino Ferreira enquadra-a no “resgate” que pretensamente estava a ser protagonizado por António de Oliveira Salazar no seu papel de salvador da Pátria. Deus e a Pátria, dois dos termos da já referida trilogia salazarista, estão aqui igualmente presentes, ainda que associados não à família mas a um enraizamento mítico na história, por via da expressão “tradição lusíada”. Com sinceridade, o autor confessa ter escrito um livro “profundamente cristão”, não deixando de afirmar, também, que o compôs com “teorias arejadas”. Temos aqui, assim, uma primeira entrada na peculiar relação que Orbelino Ferreira procura estabelecer entre tradição e inovação. O patriotismo exacerbado do autor está particularmente presente, com alguma naturalidade, na parte da obra dedicada à didática da História. Aí são atribuídos ao ensino da História, entre outros, os seguintes objetivos:

Criar nas gerações um verdadeiro culto pelo que é seu, através do orgulho gerado pelo conhecimento de pertencer a uma Pátria de gigantes, que civilizou mundos e desvendou os segredos dos mares, rasgou sertões em todas as direções e espalhou o nome de Portugal por todas as latitudes [...]. Capacitar o futuro cidadão dos deveres que, como célula da Pátria, lhe incumbem na defesa e valorização do nosso vasto Império, servindo-o na ideia de Deus, que foi a maior alavanca usada na construção desse mesmo Império (Ferreira, 1953, pp. 438-439)

O ensino da História assume, nesta ótica, que é a do salazarismo, uma vocação explicitamente política e ideológica, a de contribuir para a formação de portugueses profundamente imbuídos dos valores da Pátria e do Império e tendo Deus como referência permanente. A expansão portuguesa surge, a esse olhar, como o momento maior de uma narrativa teleológica que vê a Pátria como entidade predestinada e coloca o Império sob a proteção divina. Noutra obra, *Badaladas (Por Deus, pela Pátria)*, o autor procura aprofundar a caracterização desse patriotismo ardente, que é o seu, ao afirmar: “A Pátria sente-se, não se define [...]. O nosso conceito de Pátria arrancou-se à tradição, à comunidade de sentimentos e ideais e à unidade geográfica e moral da vida comum dos portugueses” (Ferreira, 1957, p. 30). A nossa relação com a Pátria é, pois, afetiva e intuitiva, não intelectualizada.

UM IDEAL CATÓLICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os valores anteriormente referidos surgem em estreita articulação com os do catolicismo, como fica claro na afirmação de Francisco Loureiro de que a “doutrina cristã, concebendo o homem numa dualidade de corpo e alma, é o mais sólido e completo sistema de moral – a verdadeira escola de virtudes, o esteio mais forte e amoroso que foi dado aos povos” (Loureiro, 1950, p. 18). O último elemento da trilogia, a família, merece igualmente destaque, por ser, acima da escola, a “primeira educadora”. A resposta a uma questão muito discutida na época - a quem cabe educar: Igreja, a Família ou a Escola? - toma como referência a resposta dada a este propósito pela Encíclica da Educação Cristã da Juventude devida a Pio XI.

Orbelino Geraldes Ferreira apresenta-se, também ele, como um defensor de um projeto de educação integral de inspiração católica. Em *Badaladas* ele chega a afirmar que o problema mais grave a enfrentar é o da “formação integral do «Homem»” (Ferreira, 1957, p. 16). A educação integral surgiu historicamente, na verdade, como tema transversal a correntes pedagógicas de natureza diversa. Para nos situarmos apenas no último século e meio, podemos recordar os exemplos da “pedagogia moderna” da segunda metade do século XIX, da Educação Nova das primeiras décadas do século XX, da “pedagogia libertária”, do movimento “scout” nas suas diversas versões ou da “escola ativa” de inspiração católica, que evolui a partir dos anos 30 do século XX e em que se incluem os educadores que aqui nos ocupam. São, em todos os casos, interpretações diferentes desse ideal secular, o de educar os futuros cidadãos, o ser humano em geral, em todas as dimensões da sua vida e do seu ser. Quais são essas dimensões? Qual o seu fundamento? É aqui que as correntes enunciadas se separam. Qual a perspectiva de educação integral perfilhada por Orbelino Ferreira? Recorramos às suas próprias palavras:

A educação deve ser integral e harmónica e fazer despertar no aluno o sentimento moral e religioso. (Ferreira, 1953, p. 60)

Tal educação não dispensa e antes exige a objetiva cultura dos sentimentos moral, estético e religioso, negados por certa «pedagogia materialista», humanamente vaga de sentido. (Ferreira, 1953, p. 66)

Educação integral é aquela que corresponde absolutamente ao desenvolvimento de todas as faculdades do indivíduo, harmónica e simultaneamente. (Ferreira, 1953, p. 70)

É este [a religião] o fundamento da moral e eleva-se muito acima das coisas terrenas e mortais para conduzir o homem a Deus [...]. Não pode, sem isso, ser-se integralmente educado ou sequer instruído. (Ferreira, 1953, p. 72)

Na interpretação do próprio autor, a educação integral inclui a educação física, a educação estética, a educação intelectual, a educação moral e a educação religiosa. O que é mais específico, neste caso, é o destaque que é dado à educação religiosa, claramente ausente da interpretação de outras correntes. Complementarmente, podemos aqui destacar o facto de a educação moral surgir impregnada de religião, ao contrário do que acontecia nas interpretações laicas da educação integral. À semelhança destas últimas, e tendo em vista o desiderato último da educação integral, é previsto um conjunto muito diversificado de práticas educativas que foram integrando o património das “tradições de inovação” que percorreram o século XX:

As excursões, as festas escolares, os jogos, um discurso, uma declamação, a jardinagem, a construção plástica de mapas geográficos, o desenho, os trabalhos manuais, a música, as marchas, a correspondência interescolar, a caixa escolar, etc. oferecem uma infinidade de elementos de cultura cujos instrumentos de transmissão são essas próprias atividades, selecionadas, coordenadas e doseadas pelo professor. (Ferreira, 1953, p. 28)

Este projeto de educação integral não deixa, por outro lado, de conter em si, como vários autores têm notado, uma ambição de controlo e de intervenção totalizante na vida da criança entendida como escolar. Como o nosso educador assinala, a escola “é um centro onde se governam, dirigem e educam crianças. Governar é prever; dirigir e educar é vigiar e corrigir” (Ferreira, 1953, p. 69).

Comparativamente com os manuais das décadas anteriores, o compêndio de Didática Especial de Moreirinhas Pinheiro é bem menos ideológico, o que decorre não só do contexto, já um pouco diferente, em que

é produzido mas, em especial, da própria posição pessoal do autor sobre esta matéria. Em várias ocasiões, nos seus textos de memórias, somos confrontados com apontamentos críticos em relação à situação vigente, sendo lembrado mesmo o seu apelo ao voto em Humberto Delgado. Mesmo assim, não deixam de estar presentes na Introdução ao estudo da Didática Especial algumas das grandes referências doutrinárias de então, como quando, referindo-se às finalidades da História, o autor considera que esta deve contribuir para despertar “uma consciência cívica e o amor à Nação”, sendo guiada pelos “princípios de Deus, da Pátria e da Família” (Pinheiro, 1961, p. 90). No entanto, as referências são, principalmente, de origem religiosa, não escondendo o autor as suas convicções, como se pode ver na passagem seguinte: “Deve também o professor ensinar a criança a ler o livro maravilhoso da natureza e fazer-lhe compreender que o autor sublime de tanta coisa bela foi Deus, autor de todas as coisas visíveis e invisíveis, onipotente e onisciente, bom e justo” (Pinheiro, 1961, pp. 103-104).

No caso de Moreirinhas Pinheiro, para além da dimensão religiosa já aqui identificada, as suas conceções vão ao encontro daquilo que podemos considerar como uma espécie de humanismo, por exemplo, quando se propõe “formar homens dignos desse nome, bons e belos”. Essa perspectiva está presente, nomeadamente, no ensino da aritmética que apresenta como finalidades, na ótica do autor, desenvolver as “faculdades da memória, do juízo e do raciocínio”, a par do “sentimento moral” e dos “bons hábitos”. A propósito destes últimos, o autor adianta:

A aquisição de bons hábitos é muito importante no ensino da Aritmética, pois estes dão à criança certa disciplina mental indispensável à marcha das atividades escolares. Neste ponto deve o professor desenvolver nos seus alunos hábitos de trabalho, perseverança, ordem, limpeza, cautela, simplicidade, exatidão, clareza, etc. (Pinheiro, 1961, p. 57)

Ou seja, para além dos conhecimentos e competências por ela proporcionadas, a aritmética, uma disciplina aparentemente neutra, é aqui encarada como uma área decisiva para a formação do carácter dos educandos, no que se refere a determinadas atitudes, consideradas decisivas do ponto de vista da regulação social, em particular as que têm por base os valores do trabalho, da ordem ou da limpeza, consideradas essenciais para a construção do escolar no sentido moderno e, em particular, no que diz respeito ao governo de si mesmo.

PEDAGOGIA E DIDÁTICA: “CIÊNCIA” E “ARTE”

Na sequência de outra longa tradição, presente na generalidade dos ma-

nuais desde o final do século XIX, a pedagogia surge definida, no início da obra de Francisco Loureiro, como sendo “a ciência e a arte da Educação” (Loureiro, 1950, p. 11), formulação que remete, por um lado, para o carácter científico dos seus princípios e, por outro, para a dimensão eminentemente prática que reveste a sua aplicação ao trabalho docente, considerado como “arte”. No mesmo sentido, a didática é apresentada como “a ciência e a arte da aprendizagem” (Loureiro, 1950, p. 81), o que remete, simultaneamente, para as suas componentes teórica e prática, para além de sublinhar o lado da aprendizagem, valorizado pelas correntes renovadoras.

No que se refere à Didática, Moreirinhas Pinheiro define-a de forma idêntica, ou seja, simultaneamente, como “ciência e arte”. Ciência por ser “um conjunto sistemático de conhecimentos com objeto próprio, método e leis”. Arte por ser “uma aplicação de conhecimentos à realização de uma conceção” (Pinheiro, 1961, pp. 10-11). O movimento tendo em vista a afirmação da pedagogia como ciência da educação, em decurso desde o final do século XIX e que continuava a marcar a pedagogia presente nas escolas de formação de professores ao longo do período salazarista, não punha de parte o entendimento da mesma como uma “arte”, em particular no que se refere à sua concretização prática. Isso está claramente presente, por exemplo, na conceção de professor que o compêndio propõe:

O mestre deve possuir vasta preparação científica e encontrar-se na posse das técnicas indispensáveis ao bom exercício da sua missão. Deve adaptar essas técnicas à sua maneira de ver e de sentir. Tem o educador, neste ponto, de ser também humanista, pois nada do que é humano lhe pode ser ignorado. Para tal, urge conhecer as faculdades físicas, morais e intelectuais do educando e moldá-las com mãos de artista consciente, com inteligência e amor. O mestre será também poeta, pelo seu estado de alma, determinado por vibração subjetiva de professor artista. (Pinheiro, 1961, p. 10)

A anterior citação é particularmente interessante por várias razões. O professor é aqui visto como “mestre” ou “educador”, o que realça a dimensão humana da relação com os discípulos e a influência que, a esse nível, deveria exercer sobre eles. O recurso à metáfora do “molde” é, a esse propósito, significativo como também o é a referência ao “humanismo” do mestre. O cunho afetivo dessa relação é sublinhado quando o autor se refere ao “amor” que deveria estar presente no ato de modelação, acompanhando a “inteligência” do mestre. Para além de artesão, oficial da sua “arte” de aplicação, o professor é aqui encarado como “poeta” ou “artista”, o que nos remete para a dimensão estética do ato de ensinar, tal como é visualizado pelo autor. Em diálogo com as raízes religiosas da profissão,

o trabalho do professor é visto como uma “missão”, o que não põe em causa a necessidade de uma “vasta preparação científica” e a “posse das técnicas indispensáveis” a um bom exercício. Esta definição compósita, articulando categorias tradicionais e categorias modernas, tornou-se, na verdade, recorrente nas representações difundidas sobre a profissão até aos anos 60 do século XX, designadamente por via dos manuais de pedagogia e de didática que procuravam apresentar aos alunos-mestres modelos idealizados (e considerados legítimos) de se ser professor (Pintassilgo, 2014).

As referências religiosas estão, igualmente, muito presentes nos escritos de Orbelino Ferreira dedicados à formação e ao perfil pessoal dos professores. Não obstante esse facto, as dimensões técnica e científica, assim como a valorização de uma formação de natureza profissional, são permanentemente sublinhadas, embora muitas vezes mescladas com outras dimensões. Como nos afirma o próprio autor,

Um bom professor não se improvisa, assim como não se improvisa uma boa lição. Esta requer cuidada meditação, boa escolha de material concretizador, linguagem apropriada, oportunidade e muita paciência, compreensão e carinho. Exige preparação e exige vocação – arte e ciência – cuja simbiose faz o bom professor [...]. Saber e saber ensinar - é o conjunto que define um bom mestre. A ciência é fácil de adquirir, porque é relativamente acessível a todas as mentalidades; difícil é saber ensinar - transmitir essa ciência aos alunos, com clareza, simplicidade e eficácia. Nem todos os grandes sábios conseguem ser bons mestres. Não pode haver bons mestres que não sejam sábios. (Ferreira, 1953, p. 103)

Não é bom professor quem quer. Para sê-lo, necessita de capacidade e habilidade: preparação e prática, ciência e vocação. (Ferreira, 1953, p. 121)

Esta sequência articulada de citações é particularmente significativa relativamente ao pensamento do autor sobre como se forma um professor e o que é ser professor. Analisemos em detalhe cada uma das ideias aí contidas. Começamos por destacar as afirmações de que “um bom professor não se improvisa” ou de “não é bom professor quem quer”, que representam uma declaração inequívoca em defesa da importância de uma formação profissional. De resto, como formador de professores, ele próprio um professor experiente, não seria de esperar outra opção, mesmo quando ela não foi seguida pelo regime de que ele era um arauto, como no caso da figura das regentes escolares, na verdade, professoras sem qualquer formação, ou dos chamados “cursos relâmpago” de 1940, quando se encontravam encerradas, por ordem de Carneiro Pacheco,

desde 1936, as Escolas do Magistério Primário e a falta de professores se começava a fazer sentir. O “saber ensinar”, para usar os termos do autor, exige “preparação” e esta exige “ciência”, a qual implica “o conhecimento dos progressos das ciências auxiliares da Pedagogia (Psicologia Escolar, Higiene Escolar, Sociologia, Didática, etc.)” (Ferreira, 1953, p. 22).

É igualmente interessante a articulação que Orbelino Ferreira faz entre o “saber” e o “saber ensinar”. O “saber” não é desvalorizado, bem pelo contrário, embora num primeiro momento possa parecer, quando ele diz que “a ciência é fácil de adquirir”; mas convém ter em conta que ele acrescenta o seguinte: “não pode haver bons mestres que não sejam sábios”. A importância de uma boa formação na área de docência seja ela científica, humanística ou artística, está, pois, fora de dúvida. Não obstante, o que surge mais enfatizado é, sem dúvida, o “saber ensinar”, aquilo que é, verdadeiramente, mais específico da formação de um professor. Como, com propriedade, diz o autor: “nem todos os grandes sábios conseguem ser bons mestres”. Essa competência pode-se aprender, na sua ótica, mas não só, como veremos a seguir. Regressando aos termos do autor, para além de “preparação” é necessária a “vocação”, para além da “ciência” é necessária a “arte”. É a “simbiose” dessas dimensões que faz o “bom professor” ou, noutras palavras, “é o conjunto que define um bom mestre”.

Um outro aspeto que podemos sublinhar, regressando à citação em análise, é o destaque dado pelo autor aos aspetos afetivos no âmbito da relação pedagógica e que se expressam por via de qualidades como a “paciência”, a “compreensão” ou o “carinho”. Igualmente na linha de uma antiga tradição, é atribuído um lugar central à noção de “vocação” que não parece, nesta perspetiva, contradizer as outras categorias usadas nos excertos em análise para definir como se chega a “bom professor”: “ciência”, “preparação” ou “prática”. Para reforçar a sua tese, Orbelino Ferreira recorre a um dos educadores brasileiros alinhados com a corrente católica da Escola Nova, Theobaldo Miranda dos Santos, a quem voltaremos num outro momento:

Todavia, diz Teobaldo de Miranda, não devemos esquecer, apesar de certas opiniões contrárias, que a característica essencial do educador, a qualidade suprema de que depende toda a sua eficiência educativa, é a vocação, sinal misterioso com que Deus assinala o sentido de cada vida humana na economia espiritual do universo. Naqueles que foram destinados à obra pedagógica, a vocação traduz-se pelo amor ao educando, pela compreensão instintiva da sua personalidade, e pela capacidade de promover o seu aperfeiçoamento [...]. Mas ponhamos no nosso espírito que temos de ser bons professores, ou então renunciemos a tempo à profissão. E, se é certo que as vocações nascem com os indivíduos, também é verdade que muito pode fazer

a vontade no sentido de uma autoeducação que supra as deficiências naturais do indivíduo. Ora a vida do professor requer um constante aperfeiçoamento de faculdades e atualização de cultura. (Ferreira, 1953, pp. 11-12)

Na verdade, os discursos dos professores, mesmo quando já imbuídos da retórica profissional, como é o caso, convocam, em permanência e na longa duração, a tradicional categoria de “vocação”. Neste caso, mesmo entendendo-a como inata, o autor não deixa de sublinhar a importância de um constante “aperfeiçoamento”, aquilo que chamaríamos hoje formação permanente ou contínua. Ou seja, a “vocação”, na sua ótica, não basta. A resistência desta noção à crítica e à erosão do tempo teve que ver com o facto de ela ser considerada, nas representações dos professores, como essencial para a construção da identidade profissional, por ser uma noção que legitimava e enobrecia a causa do ensino, revestindo-a de uma certa sacralidade. É essa vontade legitimadora e “sacralizadora” que torna compreensíveis as abundantes referências ao que poderíamos definir pela expressão “amor pedagógico” (evocando, aqui, entre outros, Adolfo Lima):

A lei fundamental do professor é o amor espiritual - disse Kerschens-teiner [...]. Não há melhor teste nem meio mais seguro de orientar a ação docente do que tratar com amor as crianças [...]. A criança é adorável na sua candura, simplicidade e beleza moral, mesmo quando nos parece o contrário. Amá-la é qualidade que o professor terá de possuir. (Ferreira, 1953, pp. 13-15)

A construção de referências profissionais identitárias implica, entre outras estratégias, o recurso a um olhar idealizado e apaixonado sobre a criança/aluno, neste caso na linha da pedagogia naturalista. É a criança a razão de ser do professor e o que dá sentido ao seu trabalho. O amor às crianças é o eixo central de uma, então embrionária, deontologia docente. Sendo uma referência tradicional, não deixa de ser curiosa a sua recuperação recente, de que é exemplo o inspirador trabalho de Christopher Day, *O prazer de ensinar* (2004). Embora não deixe de estar presente, na formulação do autor, um certo registo prescritivo sobre o que é ser “bom professor”, e que surge articulado a exemplaridade de que a sua figura se reveste na relação com os seus alunos, amplamente referida, também é verdade que ele admite maneiras diferentes de se chegar a tal estado:

Cada professor tem uma técnica pessoal, sua, pessoalíssima em todos os aspetos, à qual se prendem condições especiais de trabalho, de ordem, de disciplina. (Ferreira, 1953, p. 22)

A técnica de ensino tem de ser pessoal e aprendê-la cada qual, com a

ajuda, embora, dos elementos que têm de informá-la e que a Didática, Geral e Especial, aponta. Depois, a boa prática, a prática consciente e cuidadosa, faz o que os livros e os mestres não podem fazer. (Ferreira, 1953, p. 140)

A admissão de uma pluralidade, contextualizada, no que diz respeito a um exercício profissional modelar, articula-se, como vimos, com a valorização da dimensão prática, experiencial, do que é ser professor e formar-se como tal. A construção dos discursos profissionais passou, assim, também, pela sublimação da “boa prática”. É o trabalho do professor, no terreno, diríamos nós hoje, que permite o domínio da “técnica de ensino”, sendo a apropriação deste “índice técnico”, a construção desta “eficiência prática” (Ferreira, 1953, p. 104), para usar outras expressões do autor, uma construção pessoal. O que não significa que o professor não tenha de recorrer, como já vimos, aos contributos especializados, neste caso à didática, seja ela geral ou especial. O reconhecimento de uma certa distância entre a “teoria” e a “prática” e a prevalência relativa desta ficam muito claros, entre outros, no seguinte excerto:

Fomos professores em bem diversas localidades portuguesas, sempre idealistas da pedagogia mas sempre acorrentados à rudeza viva dum briosos prática escolar, e sabemos que uma coisa é a psicologia e outra a criança, que uma coisa é a didática e outra, por vezes diferente, a exigência do trabalho escolar. (Ferreira, 1953, p. 56)

Fazendo um balanço parcelar, gostaríamos de recordar e sublinhar uma das ideias presentes nos excertos de Orbelino Ferreira aqui analisados. O entendimento do que é ser “bom professor”, na sua pluralidade, implica aquilo a que o autor designa por “simbiose”, ou seja, a convocação de um conjunto diversificado de categorias, conjunto esse aparentemente paradoxal, em que se mesclam elementos como a ciência, a técnica, a profissão, a arte, o amor e a vocação, entre outros. Todos esses elementos representam, na verdade, metáforas que procuram aproximar-se, de alguma maneira, da complexidade de que se reveste, no passado como no presente, o trabalho docente. Um olhar redutor, que crie uma dicotomia estrita entre o que parece surgir como tradição e aquilo que se apresenta como inovação, não nos permite captar o carácter multifacetado que foi assumindo o processo histórico de construção da profissão e, em particular, as representações e discursos que vão sendo produzidos para afirmar uma determinada identidade profissional e a sua deontologia própria (Burke, 2007; Escolano Benito, 2011; Hansen, 1995; Nóvoa, 1987; Pintassilgo, 2014; Tom, 1984; Woods, 1999).

GENEALOGIA DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA: “ESCOLA ANTIGA” VERSUS “ESCOLA MODERNA”

Não obstante as abundantes referências ideológicas de conotação conservadora e católica, a que já nos reportámos, os autores da Educação Nova são abundantemente referenciados no manual de Francisco Loureiro, por vezes para os criticar, mas, também, muitas vezes para subscrever as suas propostas. Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Dewey, Kilpatrick, Thorndike, Freinet e Aguayo estão entre as fontes com que o autor vai dialogando ao longo do texto, em alguns casos com frequência. Outros autores da tradição renovadora estão, igualmente, presentes como Comenius, Rousseau, Herbart e Compayré. Para o caso português, surgem referenciados Émile Planchard, este bastas vezes, e Mário Gonçalves Viana, entre outros. A presença recorrente dos educadores da Educação Nova é articulada e contrabalançada com o recurso a autores da corrente conservadora, em particular o italiano Lombardo Radice.

Parte substancial da componente de didática do compêndio de Francisco Loureiro é, em correspondência com o definido no programa, dedicada aos chamados métodos de aprendizagem. A maioria dos métodos indicados resulta do contributo da Educação Nova, com destaque para o “Método dos projetos ou de Dewey”, o “Método dos complexos ou centros de interesse” (Decroly), o “Método do jogo” ou o “Método dos problemas”. Muito valorizado, e considerado a base de tudo, é o “Método dos passos formais” de Herbart, autor de referência no que diz respeito à construção da pedagogia como ciência, designadamente na sua expressão didática. Na opinião de Francisco Loureiro, “a sua doutrina, nas suas linhas gerais, tem uma atualidade impressionante” (Loureiro, 1950, p. 99).

As referências aos autores da Educação Nova são, como dissemos, maioritariamente positivas, não obstante algumas críticas. Dewey, por exemplo, é considerado “o pai da educação renovada” e “o filósofo da educação da corrente sociológica”. Algumas das suas teses mais popularizadas, como a ideia de que a educação da criança se deve fazer “para a vida e pela vida” e a de que a escola deve ser “uma sociedade em miniatura” (Loureiro, 1950, pp. 103-104) são apresentadas sem aparente distanciamento. O método dos projetos, relativamente ao qual o próprio autor elabora exemplos, só merece a ressalva de que não pode ser exclusivo nas escolas europeias, por requerer muito tempo e a não sujeição a programas e materiais. Sobre Decroly, cujo método é apresentado com detalhe, Francisco Loureiro conclui:

Os seus centros de interesse são magníficos no ponto de vista técnico [...]. Por experiência própria, poderíamos demonstrar que a técnica de Decroly, aplicada em disciplinas com um programa definido, dá magníficos resultados em economia de tempo, facilidade de apren-

dizagem e segurança de conhecimentos, porque é possível associar muitos conhecimentos a um fundamental, central ou essencial, formando-se com ele um centro de estudo. (Loureiro, 1950, pp. 108-109)

Por fim, o autor diz preferir a expressão “centro de estudo” à de “centro de interesse” para se demarcar do que considera ser “o hedonismo naturalista de Decroly à base de necessidades materiais” (Loureiro, 1950, p. 109). Este é, de resto, um bom exemplo em relação à atitude habitual, perfilhada por este autor, de apropriação crítica da herança renovadora, mais concretamente, e parafraseando Eugène Dévaud, de conjugação do “sistema Decroly” com a “pedagogia cristã” (Loureiro, 1950, p. 109).

Francisco Loureiro manifesta, ainda, um grande apreço pelo “método de problemas”, sendo a sua descrição dos passos envolvidos baseada na obra *Didática da Escola Nova* do educador progressista latino-americano A. M. Aguayo. Num balanço final, afirma o seguinte: “A atividade da escola na resolução de problemas é importantíssima, porque dá ao aluno maior capacidade mental, adestrando-o para a resolução de muitos que a vida lhe apresenta” (Loureiro, 1950, p. 118). É idêntico o apreço que mostra pelos “jogos educativos”, cuja fundamentação vai buscar a Claparède, Decroly e Montessori e que relaciona com o “conhecimento psicológico da criança” e a valorização da atividade lúdica para que ela propende (Loureiro, 1950, p. 114).

A referência a uma abordagem aparentemente bem mais tradicional, a assente no chamado “método acroamático”, acaba por confirmar a nossa percepção de que as teses renovadoras têm uma presença nítida, ainda que não exclusiva, no discurso dominante nas Escolas do Magistério Primário. Segundo o autor que temos vindo a acompanhar, este método, baseado na exposição oral do mestre e que resulta da conjugação dos procedimentos “mnemónicos” e “dogmáticos” (embora possa beneficiar de novas técnicas, resultantes do uso do fonógrafo ou do rádio), não pode ser aplicado, de forma exclusiva, no ensino primário, “por não poder sustentar-se, durante muito tempo, a atenção das crianças” (Loureiro, 1950, p. 122).

Por se tratar de um manual de didática especial, as propostas metodológicas presentes na obra de José Maria Gaspar e Orbelino Galdes Ferreira surgem articuladas com as diversas disciplinas aí presentes. Por exemplo, no que se refere ao ensino da aritmética, os autores consideram dever este ser racional, concreto, prático e intuitivo e, mais precisamente, “partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 22). Surge assim clara a assunção dos referidos lugares-comuns da pedagogia moderna e propagandeados, entre outros, por Herbart e Spencer. No entanto, como já tínhamos encontrado em Francisco Loureiro, procuram situar-se numa pedagogia do meio-termo, do “justo equilíbrio”: “Reagindo igualmente

contra o muito velho e o muito novo, o professor moderno mede as possibilidades do programa e as exigências do horário de cada disciplina com os ditames de uma equilibrada arte didática” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 23). Nessa conformidade, adiantam, “nem todos os processos usados hoje lá fora e apregoados cá por dentro podem pôr-se em prática entre nós”. Todavia, admitem, “podem e devem modificar-se muitos dos velhos processos” e serem implementados “processos ativos que os velhos detestam” (Gaspar & Ferreira, 1944, pp. 21-22).

No que se refere aos métodos propostos para o ensino desta disciplina - a aritmética - e educadores que estão na sua base, voltamos a encontrar alguns dos mais enfatizados por Francisco Loureiro e oriundos da Educação Nova como os propostos por Montessori, Decroly, Cousinet ou o método Winnetka, desenvolvido nos Estados Unidos. A atitude dos autores é de grande abertura e ecletismo: “todos os métodos apresentados são utilizáveis no ensino das operações fundamentais” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 47). Isso expressa-se, por exemplo, na valorização da tabuada e do recurso à memória na sua aprendizagem, a par da crítica ao abuso da “forma expositiva” e à pouca importância atribuída ao “cálculo mental” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 49). O uso da “forma interrogativa” é, a esse propósito, explicitamente recomendado (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 41).

No que se refere ao ensino da Geografia fica também clara a crítica de opções mais tradicionais e a defesa de inovações pedagógicas. Os autores consideram, por exemplo, não ser esta uma “disciplina de *ensinar sentado*” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 309), mas antes o contexto para uma aprendizagem intuitiva, racional, prática, gráfica e utilitária, desejavelmente ao ar livre. É criticado o uso do livro, bem como a memorização de nomenclaturas, e recomendado o recurso privilegiado a mapas e a “viagens reais e imaginárias” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 325). Idêntica abordagem é indicada para o ensino da História. O maior defeito atribuído à “escola antiga”, na terminologia dos próprios autores, “é o da memorização de datas e minúcias cronológicas, fatigando a criança com o inútil e asfixiando o ensino” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 382), o que não põe em causa a necessidade de desenvolver o “sentido cronológico” nas crianças (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 386). Por isso se defendem as “boas conquistas da boa pedagogia” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 357). Nela são incluídos os estudos de Decroly, Claparède e Bovet, entre outros, ainda que os autores se demarquem daquilo a que chamam uma “pedagogia socialista”, identificando-a com Dewey, Ferrière, Kerschensteiner e respectivos seguidores.

Essas mesmas ideias surgem expressas no compêndio de didática que Orbelino Ferreira subscreve como autor único. Se é bem verdade que o papel de Rousseau – referência mítica da Educação Nova - é considerado “nefasto” (Ferreira, 1953, p.10), também está fora de dúvida que o

autor incorpora em boa medida a já referida dicotomia típica da retórica inovadora, criticando com frequência as manifestações da chamada “pedagogia antiga”. Ao abordar outra das didáticas especiais, a didática da História, o autor critica duramente o chamado “método catequético”, por ser essencialmente memorista:

Ainda hoje se abusa muito deste método [...]. Pode afirmar-se que com esta técnica nada mais se consegue do que encher a memória do aluno de datas e fórmulas [...]. É uma memorização mecânica, inconcebível, abstrata que ficou fora das normas por que se rege a escola nova, cujos meios e processos giram à volta da criança para facilitar-lhe o seu trabalho discente, de acordo com as exigências da vida moderna e pondo em jogo apenas as suas faculdades. (Ferreira, 1953, pp. 462-463)

A defesa de algumas das principais teses da Educação Nova surge em muitos momentos, como é o caso dos exemplos a seguir indicados:

O ensino deve ser ativo; deve provocar e manter constantemente a atividade do aluno e estimulá-lo a produzir por si, tornando pessoal o trabalho [...]. O ensino deve ser «graduado», isto é, proporcionado sempre às atuais forças intelectuais dos alunos, em relação com a idade e os conhecimentos já adquiridos. O ensino deve ser «intuitivo», quer dizer, baseado em dados sensíveis e dirigir-se, tanto quanto possível, aos sentidos ou à imaginação antes de chegar à inteligência. (Ferreira, 1953, pp. 61-62)

[Forma] Socrática – é a forma usada pelo professor quando, por perguntas habilmente formuladas, pretende levar o aluno a descobrir por si a verdade, capacitando-o de que realmente o saber é elaborado por ele. É uma forma especificamente pedagógica, pela atividade em que põe todas as faculdades do aluno. Porque com ela a própria criança dá à luz a verdade chama-se-lhe forma socrática, heurística ou inventiva. (Ferreira, 1953, p. 78)

Merece especial referência o primeiro [processo intuitivo], sem dúvida a base de toda a atividade escolar e fonte inesgotável de interesse [...]. O processo intuitivo é aplicado sobretudo nas chamadas lições de coisas. É segura base da progressiva abstração e tem sério fundamento psicológico. Exige prudente aplicação, para se não desvirtuar. (Ferreira, 1953, pp. 94-95)

O mesmo se dá com a didática moderna, que modificou completamente a atitude do mestre durante a lição. Esta há de permitir um trabalho de aprendizagem feito pela própria criança, ficando apenas

ao professor a função de guiar, estimular e dirigir as atividades dos seus alunos. (Ferreira, 1953, p. 104)

A escola nova embora exagerando por vezes o conceito de escola ativa, porque despreza atividades fundamentais, conta no número das suas descobertas esta – a transformação da atividade lúdica da criança em atividade discente, criadora, elaboradora do saber. Para ela a lição «ou é ativa ou não é lição» [...]. Os conhecimentos sugerem-se, não se impõem. As conclusões são ativamente deduzidas, não são passivamente aceites. (Ferreira, 1953, pp. 129-130)

Como é visível, somos aqui confrontados com muitos dos lugares-comuns da Educação Nova como: a defesa dos métodos intuitivos e ativos; a colocação do aluno no centro do processo de aprendizagem e uma atenção às fases do seu desenvolvimento; o professor sendo visto como um inspirador e guia da atividade dos alunos; a (re)descoberta do saber por parte destes mesmos alunos; a voga e centralidade do interrogatório dito socrático, entre outras. O autor procura, no entanto, defender-se em relação a interpretações mais radicais destas teses, ao chamar a atenção para aplicações que possam desvirtuar as “lições de coisas”, para o risco de se assumir uma conceção redutora da noção de atividade, reduzindo-a à atividade manual, ou para o desprezo votado a atividades educativas essenciais.

Em Moreirinhas Pinheiro abundam, igualmente, os autores referenciados ao longo das páginas do compêndio ligados à já referida “tradição de inovação”, permitindo traçar de novo uma espécie de genealogia do pensamento educativo moderno. Se Rousseau prima pela ausência, alguns dos seus seguidores oitocentistas não deixam de marcar presença, como no seguinte excerto respeitante ao ensino das ciências:

Foi principalmente a partir de Pestalozzi e Froebel que os pedagogos se preocuparam com a sistematização dos métodos pedagógicos. Mas o educador que mais lucidamente ajustou as técnicas educativas às leis da psicologia foi, sem dúvida, Herbart.

Se nas várias disciplinas da escola primária, os passos formais de Herbart têm aplicação imediata, parece-nos que a nenhuma matéria eles se ajustam melhor do que ao ensino das ciências. (Pinheiro, 1961, pp. 99-100)

Em seguida, são sistematizados os referidos passos: preparação, apresentação, associação, recapitulação e aplicação. Herbart surge, na verdade, como um dos autores de eleição de Moreirinhas Pinheiro. A formalização didática operada pelo educador alemão conhece, com efeito, uma ampla difusão, tendo, em particular, grandes implicações no que diz respeito à

formação de professores e aos manuais a ela associados, em particular pela regulação e coerência que procurava dar ao trabalho docente e à organização da aula.

Os autores do período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, genericamente identificados com a chamada Educação Nova, estão entre os mais profusamente citados por Moreirinhas Pinheiro, com destaque para Decroly, Claparède e Montessori, ainda que também Dewey, Ferrière, Kilpatrick, Thorndike, Parkhurst, Dottrens e Piaget, entre outros, estejam incluídos nessa galeria. Acima de todos está Ovide Decroly, inquestionavelmente a grande referência teórica do nosso autor:

O ensino da língua materna, pelo método Decroly, contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias bem compreendidas e normalmente assimiladas. Baseado na evolução da criança, respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Esta espontaneidade deve ser estimulada pela conversação, pelas lições de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados em centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e de associação [...].

O método dos centros de interesse, baseado na psicologia da criança, torna-se ainda mais eficiente pela combinação com o método ativo: a criança, em lugar de receber passivamente um conjunto de noções prévias, participa ela mesma na sua elaboração, contribui para a procura de documentos e participa na feitura do material, na experimentação e na descoberta. Nada de mestre que fale enquanto o aluno escuta, mas sim, uma estreita colaboração, na qual a criança aprenda a aprender, a agir, quer dizer: a trabalhar. (Pinheiro, 1961, pp. 27 e 59)

Moreirinhas Pinheiro procura aplicar o chamado “método Decroly” às diversas áreas do currículo do ensino primário e noções como “função globalizadora” ou “centros de interesse” pontuam com frequência o texto. A opção do autor pelo denominado “método ativo” é, de resto, bem clara. A par do de Decroly, outros “métodos” vão sendo propostos, quase todos eles dentro dessa tradição, como o “método Montessori” (Pinheiro, 1961, p. 60), “os modernos métodos de ensino individualizado: o plano Dalton, o método Winnetka e o método Mackinder” (Pinheiro, 1961, p. 86) ou o “método de projetos” (Pinheiro, 1961, pp. 105-106). Em relação a este último, o autor apresenta as que considera serem as características de um bom projeto recorrendo, para tal, à sistematização do já referido A. M. Aguayo. O educador latino-americano e divulgador da “escola ativa” é, sublinhe-se, outra presença incontornável ao nível da intertextualidade

subjacente à escrita de Moreirinhas Pinheiro. Fontes incontornáveis da *Introdução ao estudo da Didática Especial* são ainda as obras de autores como o espanhol Solana, o italiano Lombardo Radice ou o brasileiro Theobaldo Miranda dos Santos. Este último, além de amplamente referenciado, vê três de entre as suas obras elencadas na bibliografia, sendo ainda adaptada dele a interessante “ficha de crítica e de orientação didática”, destinada à “prática de ensino” e constante do final da obra. Como já notámos, os seus diversos compêndios para a formação de professores, publicados pela Companhia Editora Nacional, foram sucessos editoriais e circularam pelo mundo pedagógico, contribuindo para a delimitação de uma pedagogia católica herdeira da Educação Nova na qual se inclui a produção de Moreirinhas Pinheiro e de muitos outros autores ligados à formação de professores durante o Estado Novo, muito em particular os professores de pedagogia e didática das escolas do magistério primário. Para a construção desse campo, o contributo das edições ou das traduções brasileiras é, sem dúvida, relevante, sendo Theobaldo Miranda dos Santos o mais influente desses autores, amplamente presente nas bibliotecas portuguesas (Toledo & Mogarro, 2011).

Como os restantes autores aqui em análise, Moreirinhas Pinheiro é sensível à dicotomia “escola antiga” – “escola moderna”. Por mais de uma vez, afirma-se partidário dos “modernos métodos”, defendendo, em relação às diversas áreas do currículo, uma educação “ativa”, “intuitiva”, “prática” e “experimental”. A defesa dos procedimentos intuitivos foi, em permanência, um dos traços definitórios das correntes renovadoras. Nesse sentido, a “observação” é considerada base da aprendizagem em algumas das áreas, em particular nas ciências naturais. Apela-se, ainda, ao “esforço de descobrir” por parte da criança (Pinheiro, 1961, p. 95). Referindo-se àquela mesma área, o autor afirma: “A forma socrática é a melhor no ensino desta matéria” (Pinheiro, 1961, p. 99). O diálogo socrático é, de resto, uma das estratégias mais valorizadas, na tentativa de implementação de métodos ativos, ao longo da primeira metade do século XX. A partir do exemplo da aritmética, o autor constata: “As correntes modernas deste ensino tendem para a utilização de processos globalizadores, orientados para os interesses e para a atividade lúdica da criança” (Pinheiro, 1961, p. 55). O tema do interesse da criança é, com alguma naturalidade, outra das marcas distintivas da chamada modernidade pedagógica, cujas categorias, como vemos, continuam presentes. Algumas opções habitualmente associadas à “escola antiga” merecem-lhe, igualmente, observações críticas como, por exemplo, os exames, que apresentariam “sérios inconvenientes” (Pinheiro, 1961, p. 85) ou a “enumeração de datas e batalhas sem qualquer significado” no que respeita ao ensino da História (Pinheiro, 1961, p. 90).

POR UMA “ESCOLA ATIVA” ASSENTE NA “TRADIÇÃO”

Ao procurar sistematizar as opções pedagógicas a serem prescritas aos futuros professores, Francisco Loureiro tem as seguintes significativas afirmações:

Ao apresentar os métodos especiais, abstenho-me intencionalmente de preconizar a aplicação exclusiva de qualquer deles. Concedo mesmo que, com algumas adaptações e correções impostas pelo condicionalismo português, todos são suscetíveis de utilização, pelo menos para variar o ensino [...]. Alguns são mesmo mais processos do que métodos e, nos que o são verdadeiramente, deve expurgar-se-lhe toda a base materialista e libertária, por ser incompatível com as tradições espirituais educativas da Nação portuguesa. (Loureiro, 1950, pp. 126-127)

Noutro momento, referindo-se ao papel do mestre e à autoeducação, o autor afiança que “os extremos são sempre perigosos” (Loureiro, 1950, p. 165). Para além da exemplaridade, a que já nos referimos, o mestre deve destacar-se, segundo o autor, pela sua “personalidade”, a qual deve ser expressão das “melhores virtudes do homem: carácter e amor”. Só assim poderá aspirar a penetrar “na alma dos seus alunos” e imprimir neles “a beleza da educação” (Loureiro, 1950, pp. 170-171).

Parece-nos já ter deixado claro, ao longo do texto, que a pedagogia difundida nas Escolas do Magistério Primário durante o período salazarista procura operar uma espécie de “casamento de conveniência” entre a herança da Educação Nova - extirpada das suas teses mais radicais (coeducação, laicismo e escola única, por exemplo) e da sua habitual inserção ideológica e social (republicanismo, socialismo, anarquismo) - e os pressupostos de uma pedagogia católica, adaptada aos novos tempos conservadores e autoritários. Nessa conformidade, a expressão “escola ativa”, propagandeada por Adolphe Ferrière, vai parecer mais adequada para o enraizamento desta corrente no movimento renovador da educação que percorre a transição do século XIX para o século XX e as primeiras décadas deste último século.

A admissão da possibilidade de conciliar duas opções aparentemente antagónicas está muito presente, igualmente, no compêndio de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira, neste caso a conjugação entre uma “escola ativa” e uma “escola cristã” e “nacionalista”, noutras palavras, entre o “progresso” e a “tradição”.

Somos, como pode inferir-se deste trabalho, por uma escola ativa, tradicionalista, cristã e constantemente progressiva. Somos por uma escola portuguesa [...]. A escola ativa não pode ser sinónimo de escola laica [...]. Somos por uma escola com base na tradição porque

só assim poderemos conseguir obra pedagógica experimentalmente nacionalista e cristã. (Gaspar & Ferreira, 1944, pp. 389-391).

A anterior citação representa uma excelente síntese das perspectivas pedagógicas prevaletentes durante boa parte do período salazarista, que têm uma expressão clara no conteúdo da pedagogia e das didáticas tal como são ensinadas nos contextos de formação de professores que são as Escolas do Magistério Primário, ideia esta já presente noutros estudos (Mogarro, 2001; 2006).

Orbelino Ferreira é, entre os autores que temos estado a trabalhar, talvez aquele que mais procurou refletir sobre a noção de tradição. Na obra significativamente intitulada *Tradição pedagógica portuguesa*, compilação de um conjunto de artigos antes publicados na imprensa educativa, o autor procura exatamente traçar um esboço retrospectivo dessa tradição, segundo ele, genuinamente portuguesa: “De muito longe vem a tradição pedagógica nacional, que em mosteiros e conventos, abadias e paróquias medievais, ensinando Deus e Pátria, firmaram a Família portuguesa” (Ferreira, 1952, p. 26). Um dos grandes erros da etapa precedente do pensamento pedagógico teria sido esquecer essa tradição e basear toda a ação educativa nas ideias provenientes do estrangeiro. Então, “só um modelo nos servia, só um exemplo nos impulsionava: o modelo e o exemplo estrangeiros [...]. Só era bom o que se podia rotular como tendo origem em Rousseau, Claparède, Dewey ou Pestalozzi” (Ferreira, 1952, p. 9). Quais tinham sido, então, os principais “erros” da “velha «escola nova», para utilizar a paradoxal expressão de Orbelino Ferreira? Eles consistiram em “deixar crescer a infância em liberdade plena” (Ferreira, 1952, pp. 18 e 21) e “apagar a ideia de autoridade na Escola e na Família” (Ferreira, 1957, p. 19). Ao demarcar-se dessa interpretação da Educação Nova, Orbelino Ferreira afirma fazer profissão de fé numa “pedagogia nova” para um “Portugal novo” (Ferreira, 1952, p. 14).

A noção de “meio-termo”, de alguma maneira presente em algumas das ideias já apresentadas, serve a Moreirinhas Pinheiro para definir aspetos importantes da sua pedagogia. Falando, por exemplo, da cópia, diz-nos o autor: “Deve seguir-se o meio-termo. A cópia é, na verdade, um bom exercício para atingir fins caligráficos e ortográficos; o seu abuso pode levar, porém, a um automatismo pernicioso” (Pinheiro, 1961, p. 42). Defende uma opinião idêntica no que se refere à polémica sobre a importância das datas no ensino da história: “entre estas duas opiniões contraditórias deve o mestre seguir o meio-termo” (Pinheiro, 1961, p. 91). De meio-termo se pode falar, na verdade, em relação à apropriação que autores e professores como Octávio Dordonnat, Moreirinhas Pinheiro, Orbelino Geraldes Ferreira, José Maria Gaspar ou Francisco de Sousa Loureiro fazem da herança da Educação Nova, combinando-a com a tradição da pedagogia católica. Os discursos são esvaziados das teses mais radicais e dos projetos de trans-

formação social subjacentes a algumas das correntes do movimento, sendo enfatizada a sua dimensão técnico-científica.

A forma como a disciplina de Didática Especial se foi construindo nos currículos da formação de professores é um bom exemplo desse mesmo sincretismo pedagógico. O lugar central por ela ocupado representa, igualmente, uma vontade de sedimentar uma certa tradição docente, vista como “arte de ensinar”, e os rituais a ela associados, parcialmente decorrentes do “tato pedagógico” do mestre. À volta da Didática Especial reúne-se então uma plêiade notável de educadores e de formadores de professores que constroem a sua identidade profissional tendo como referência o discurso didático, considerado especializado, e a fundamentação pedagógica compósita proveniente da Educação Nova na sua interpretação católica e conservadora. O campo das Didáticas permitiu a preservação de uma certa memória pedagógica, a construção de uma identidade disciplinar e o aprofundamento duma cultura profissional dos professores, em particular no que se refere ao então chamado ensino primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, para concluir, sublinhar a seguinte ideia já presente no que foi sendo afirmado ao longo do texto: encontramos nas escolas do magistério primário, designadamente na de Lisboa, entre os anos 30 e 60, todo um grupo de educadores nacionalistas e católicos (de que fazem parte os autores aqui analisados), que procurou encontrar uma espécie de ponto de equilíbrio entre a ideologia conservadora que os inspirava - e, em alguns casos, uma militância ativa em prol das posições do regime autoritário - e a influência pedagógica e didática da “tradição de inovação”, inspirada pela Educação Nova de que eles se apropriaram. Recusando o laicismo, a coeducação ou a escola única, ideias presentes na fase republicana da nova pedagogia, bem como o que consideravam ser o idealismo e o radicalismo de algumas das teses dos principais autores do movimento, este grupo não deixa de assumir, sem preconceitos, o essencial das propostas metodológicas provenientes da Educação Nova, ainda que esvaziadas do projeto de transformação social que lhes estava subjacente. A “escola ativa” decorrente dessa reinterpretação surge como perfeitamente conciliável com as tradições católica e patriótica e, em particular, passível de ser concretizada no quadro de um regime autoritário (o Estado Novo) e de uma ideologia conservadora (o salazarismo). As disciplinas de pedagogia e de didática, herdeiras da pedagogia científica da transição para o século XX, aprimoram os seus procedimentos técnicos e a preocupação com o rigor do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que abraçam os valores de um projeto pedagógico que se procura legitimar na tradição e que recusa os valores da modernidade liberal e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In D. Gatti Júnior e J. Pintassilgo (Orgs.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação (pp. 13-22). Uberlândia: Edufu.
- Day, C. (2004). A paixão pelo ensino. Porto: Porto Editora.
- Escolano Benito, A. (2011). Arte y oficio de enseñar. In P. Celada Perandones (Ed.). Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica (Vol. I, pp. 17-26). El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Ferreira, O. G. (1957). Badaladas (por Deus, pela Pátria...). Lisboa: Edição do Autor.
- Ferreira, O. G. (1953). Didática Prática. Lisboa: A Ninfa de Alvalade.
- Ferreira, O. G. (1952). Tradição pedagógica portuguesa. Lisboa: A Ninfa de Alvalade.
- Gaspar, J. M. e Ferreira, O. G. (1944). Notas de Didática Especial. Porto: Tip. Domingos de Oliveira.
- Hansen, D. T. (1995). The call to teach. New York and London: Teachers College - Columbia University.
- Loureiro, F. S. (1950). Lições de Pedagogia e Didática Geral. Coimbra: Livraria Gonçalves.
- Mogarro, M. J. (2006). Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais. In J. Pintassilgo et al. (Orgs.). História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais (pp. 233-257). Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Mogarro, M. J. (2001). A formação de professores no Portugal contemporâneo. A Escola do Magistério Primário de Portalegre (Tese de Doutoramento). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). Dicionário de Educadores Portugueses. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1987). Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle) (2 Vols.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Pinheiro, J. E. M. (1961). Introdução ao estudo da Didática Especial, para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário (2.^a edição, revista e aumentada). Lisboa: [s.n.].
- Pintassilgo, J. (2016). Orbelino Geraldes Ferreira e a «escola ativa»: tradição pedagógica e prescrição didática no Portugal de meados do século XX. In A. C. Gomes e P. S. Hansen (Orgs.) (2016). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política (pp. 148-173). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pintassilgo, J. (2014). Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Câmara (Org.). Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e história (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Quartet – Faperj.
- Pintassilgo, J. e Pedro, L. C. (2012a). A disciplina de Didática Especial na Escola do Magistério Primário de Lisboa. Edições pedagógicas da Companhia Editora Nacional nas bibliotecas portuguesas. In M. M. C. Carvalho e J. Pintassilgo (Orgs.). Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas (pp.161-183). São Paulo: EDUSP / FAPESP.
- Tom, A. R. (1984). Teaching as a moral craft. New York & London: Longman.
- Woods, P. (1999). Investigar a arte de ensinar. Porto: Porto Editora.
- O exemplo do Prof. Moreirinhas Pinheiro. In J. M. Hernández Díaz (Coord.). Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (ss. XVI - XXI) (Vol. II, p.241-251). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Pintassilgo, J. (Coord.) (2012b). Escolas de formação de professores em Portugal: arquivo, história, memória. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. e Pedro, L. (2012c). Formação de professores e “Escola Ativa”: reflexões em torno de uma “tradição de inovação”. Revista HISTEDBR On-line, 46, 3-23.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. e Henriques, R. P. (2010). A Formação de Professores em Portugal. Lisboa: Edições Colibri.
- Toledo, M. R. A. e Mogarro, M. J. (2011). Circulação e apropriação de modelos de leitura para professores no Brasil e em Portugal: